CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE





care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII
Numero II
Dicembre 2019

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857565224
Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
What Education for New Political Scenarios? 9
Quale educazione per i nuovi scenari politici? 11

SYMPOSIUM
Anarchism and Education

David Kennedy
In Search of a New Reality Principle:
Introduction to a Special Issue on Anarchism and Education 15

Félix García Moriyón
A Libertarian, An-archist and A-*crata* Approach to Education 27

Maria Miraglia
Prospettive dell'educazione libertaria: alle origini del pensiero anarchico 43

Edoardo Puglielli
Michail Bakunin: l'istruzione integrale 67

Orietta Vacchelli
Descolarizzazione e cultura della sostenibilità: un cambiamento possibile 83

Roy Danovitch, Erica Eva Colmenares
Remaking Education at Anarchist-inspired Alternative School 99

Fulvia Antonelli, Alessandro Tolomelli
L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward:
ripensando le comunità 113

Luca Odini
Uno sguardo diverso.
Il bambino, l'educazione e la comunità nel pensiero di Colin Ward 131

Kevin J. Holohan
L'etica anarchica come fondamento di alternative educative 149

Judith Suissa
Immaginari non statuali in educazione 169

ESSAYS – SAGGI

Vito Balzano
Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica 183

Vittoria Bosna
L'educazione delle donne: un traguardo difficile da raggiungere. L'inchiesta del 1810: alcune riflessioni 197

Angela Muschitiello
Il Gruppo di Parola come dispositivo educativo problematizzante per la trans-formazione dei legami familiari interrotti dall'alta conflittualità 207

Fabrizio Pizzi
I minori stranieri non accompagnati nei circuiti devianti 223

Fabrizio Manuel Sirignano, Stefania Maddalena
Riscoprire le "Piccole Scuole" di Port-Royal fra tradizione e innovazione pedagogica 245

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Maria Romano
Galli della Loggia, E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia: Marsilio, 2019, pp. 240 265

Abstracts 271

Prospettive dell'educazione libertaria: alle origini del pensiero anarchico

Maria Miraglia*

Riassunto

Nel contributo proposto si intende risalire alle origini del pensiero pedagogico anarchico attraverso la ricostruzione storica delle prospettive dei padri dell'anarchismo, William Godwin, Max Stirner e Mikhail Bakunin. Nonostante vi siano sostanziali differenze nel pensiero dei tre filosofi, essi hanno in comune la critica all'educazione tradizionale e le linee generali dei principi su cui la vera educazione dovrebbe fondarsi e degli scopi che dovrebbe perseguire. La sua realizzazione, però, può avvenire soltanto con un cambiamento radicale delle strutture sociali. Nel solco di queste considerazioni teoriche si inseriscono le esperienze educative di Louise Michel e Francisco Ferrer, in un momento storico in cui la rivoluzione sembrava essere imminente. Nella parte conclusiva del contributo ci si interrogherà su cosa rimane oggi di quelle teorie ed esperienze e se ha senso provare ad attuare ancora tentativi di educazione libertaria, in un contesto in cui la prospettiva rivoluzionaria in senso anarchico sembra molto lontana.

Parole-chiave: *anarchismo; educazione libertaria; razionalismo; autodeterminazione; dogma.*

1. Introduzione

Negli ultimi anni stiamo assistendo a una rilettura del pensiero pedagogico anarchico (cfr., ad esempio, Suissa, 2010; Spoto, 2015; Fotopoulos, 2012; Holohan, 2019) in un tentativo di ri-scoperta e ri-definizione di pratiche educative quasi dimenticate perché emanazione di un pensiero politico che non ha mai abiurato nel corso degli anni la propria radicalità. Suissa, per esempio, sostiene che la pratica e la filosofia dell'educazione contemporanea potrebbero trarre benefici dalla riflessione sul pensiero pedagogico anarchico, anche se non si condivide il suo portato politico, poiché esso possiede alla base un valido sfondo valoriale, che concerne il modo in cui gli anarchici intendono la natura umana. Raccogliere l'utopia che il pensiero anarchico persegue significa riflettere su quale tipo di educa-

* CRIF – Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica.

zione dovrebbe esistere al momento attuale per promuovere almeno l'idea di una società che possa incarnare in sé quella che ella definisce la visione ottimale della "good life" (Suissa, 2010: 4).

Tuttavia, l'attuale interesse al pensiero anarchico pedagogico è spesso finalizzato alla ricerca di ciò che da esso si può estrapolare per migliorare il sistema educativo della scuola tradizionale contemporanea che, se analizzato in maniera profonda, mostra non poche falle. Recuperare i fondamenti etici su cui si basa la pedagogia anarchica può costituire un modello di azione nell'ambito dei contesti educativi delle società democratiche, al fine di recuperare quella condizione di umanità nella relazione tra docenti e discenti, che colmi il *gap* che spesso si instaura tra i due, smussando i rapporti di potere, per la formazione di futuri cittadini capaci di ridefinire i rapporti sociali per un mondo più equo e giusto. Per fare ciò il più delle volte si pretende separare l'azione politica anarchica dal pensiero che la fonda e, a volte, separarne il pensiero pedagogico da quello politico (cfr. Holohan, 2019).

Ma una tale prospettiva porta a chiedersi se così facendo non si snaturi la radicalità del pensiero anarchico che, anche attraverso l'educazione, mira a perseguire la liberazione totale degli individui dalle strutture oppressive dello stato, del capitale e della religione. Appare utile, allora, provare a interrogare direttamente i padri dell'anarchismo, risalendo alle origini del pensiero anarchico, al fine di definire la connessione profonda che esisteva nelle loro riflessioni tra pensiero politico e pensiero pedagogico. Per gli anarchici, presi in considerazione[1] nel presente contributo, l'educazione era parte di un'ideologia politica volta a stravolgere completamente l'assetto politico e sociale, preconizzando l'abolizione dello stato e la ri-fondazione di un programma basato sull'autogestione di piccole società federate (cfr. Godwin, 1978). Analizzando successivamente due esperienze significative, tra quelle che animarono le primissime sperimentazioni pedagogiche libertarie nel periodo che va dalla seconda metà del XIX secolo agli albori del XX, si cercherà di comprendere quanto queste fossero inserite in un'ottica rivoluzionaria, secondo la quale non era possibile cambiare il sistema educativo tradizionale senza una trasformazione radicale della politica e della società che la generava. Riesaminare la storia delle origini del pensiero pedagogico anarchico apre una serie di interrogativi su come la prospettiva anarchica in ambito educativo possa avere una valenza nell'epoca odierna in cui le tensioni rivoluzionarie sono quasi del tutto sopite. Ci si chiede, infatti, se, al momento attuale, riproporre i metodi educativi che caratterizzarono le passate esperienze anarchico-libertarie, non rappresenti uno svilimento della tensione rivoluzionaria che animò le sperimentazioni originarie. Il dubbio che nasce da questo interrogativo è

1 Bisogna precisare che sebbene Godwin e Stirner non si siano mai definiti anarchici, i loro contributi hanno influenzato in modo profondo la sistematizzazione teorica e pratica degli anarchici ottocenteschi, tanto che il primo a definire Godwin anarchico fu proprio Kropotkin.

che la scuola libertaria possa costituire un'oasi temporanea per bambini e bambine, i quali esperiscono sì una gestione delle proprie vite in cui hanno il diritto di esprimersi e organizzare le giornate di studio, addirittura programmando la scelta didattica in base ai propri desideri e bisogni, ma che poi, all'uscita dell'oasi, si trovino a far fronte a un mondo completamente diverso, in cui i rapporti di potere sono enormi e schiaccianti. Cosa accadrà loro se non avranno sperimentato l'autorità e non avranno sviscerato da soli la necessità e il desiderio di liberarsi dalle iniquità del sistema autoritario e capitalista? Sarà la sola forza delle pratiche educative, esercitate, peraltro, in pochissime scuole, a determinare un cambiamento generale dei modelli negativi imperanti nella società odierna o, almeno, ad alimentare l'idea di una possibile trasformazione sociale?

2. I padri dell'anarchismo

Nel XVIII secolo il problema dell'educazione assunse un ruolo centrale nel panorama europeo, grazie ad alcuni fattori che richiamarono l'interesse di intellettuali e politici.

Il Settecento è stato un secolo di grandi rivolgimenti sociali, dovuti alla nascita e alla diffusione del pensiero illuminista, alla Rivoluzione francese e alla rivoluzione industriale, durante il quale lo stato pose fine agli ordinamenti dell'*ancien régime* e rivendicò gli ideali borghesi di partecipazione, dinamicità, laicizzazione e tensione ai valori della libertà. È un secolo che con i suoi ideali, cambiamenti e rivendicazioni traghetta il mondo occidentale verso la contemporaneità.

È questo il momento in cui la figura dell'intellettuale, mediatore tra collettività e potere, conquista un ruolo attivo nella società, alla quale riesce a diffondere le proprie idee anche e soprattutto grazie alla diffusione della stampa, attraverso libri, giornali, opuscoli. Ed è questo il momento in cui il problema educativo diventa centrale, come mezzo per allevare il cittadino del futuro, la cui partecipazione alla vita statale e sociale deve essere attiva, dinamica e allo stesso tempo basata sugli ideali di progresso e laicità. Da ora in poi l'educazione diventa uno strumento attraverso il quale formare cittadini, emancipati dai modelli religioso-autoritari del passato, ma inseriti a pieno titolo nella società di cui ci si aspetta condividano valori e doveri.

L'affermazione della borghesia nel secolo XIX apre nuovi scenari, in cui la pedagogia diviene fortemente ideologizzata conformemente alla contrapposizione creatasi tra ideali borghesi e ideali socialisti. Le classi subalterne, così come le donne, cominciano a prendere coscienza della propria situazione di sfruttamento e reclamano emancipazione e diritti, determinando una frattura profonda tra ideali borghesi e ideali socialisti.

> Il secolo XIX è stato il secolo per eccellenza nel quale la pedagogia e l'educazione sono diventate il fulcro dell'evoluzione della società, la centralità di ogni progetto di cambiamento. Questo vero e proprio mito si è snodato

> attraverso tre itinerari ideologici: quello democratico (Dewey), quello socialista (Marx), quello idealista (Hegel). Il primo vede l'educazione come il baricentro di tutta la vita sociale e la principale molla del suo sviluppo; il secondo evidenzia la sua politicità e il suo dipendere dalla lotta tra le classi in funzione del cambiamento sociale; il terzo punta sul suo ruolo nel processo di adattamento conformistico, guardando principalmente all'integrazione nella società degli individui (Codello, 2005: 67-68).

Positivismo e socialismo utopistico, inoltre, sono tra i sistemi filosofici che ispirarono il pensiero pedagogico borghese il primo, socialista il secondo. Da Comte a Spencer, Stuart Mill e Durkheim, il positivismo, attraverso il mito del progresso, esalta la classe produttiva e ne legittima il dominio, mentre il socialismo utopistico, da Babeuf a Saint-Simon e Proudhon, sostiene e promuove una trasformazione della società in senso egualitario, a partire dai cambiamenti nell'idea stessa di famiglia, in cui l'educazione è fattore fondamentale di emancipazione dallo sfruttamento e dall'ignoranza.

In questo complesso scenario si inserirono le riflessioni di William Godwin e Max Stirner che opposero, in modi e momenti diversi, un'aspra critica all'educazione scolastica che essi ritenevano non fosse finalizzata, così come concepita all'epoca loro contemporanea, al raggiungimento degli scopi fondamentali per la crescita e l'educazione degli esseri umani, ossia il perseguimento della verità per il primo e l'affermazione della Volontà libera per il secondo, necessari per il conseguimento della piena autonomia dell'individuo. Entrambi erano ben consapevoli che la scuola pubblica non intendeva, o non avrebbe inteso, perseguire né l'uno né l'altro fine e il loro pensiero influenzò, in maniera diretta o meno, le sperimentazioni e le riflessioni successive su una possibile pedagogia libertaria. L'eredità di Godwin la ritroveremo, ad esempio, in quella fede nel razionalismo scientifico di cui sarà intrisa tutta l'attività della Scuola Moderna di Ferrer. L'idea di Stirner influenzò molta della pedagogia radicale anche del XX secolo se, in linea con l'interpretazione di Spring (1981: 77), ne troviamo l'eco anche in pedagogisti come Freire, che unisce il senso dell'autonomia stirneriano a quello marxista della coscienza individuale:

> Al centro del metodo educativo freiriano c'è una concezione dell'uomo che trae origine dalla tesi marxista dello sviluppo della coscienza individuale e della alienazione nella società moderna. Il suo concetto di potenziale umano corrisponde per molti versi al significato di coscienza, così come viene definito da Marx, ed esprime il concetto stirneriano di padronanza di se stessi.

Ma per comprendere il pensiero dei due autori sopra citati dobbiamo brevemente ricordare che il dibattito sulla necessità di una scuola pubblica aveva caratterizzato l'epoca in cui è vissuto Godwin e si era concretizzato nella Germania in cui viveva Stirner.

Il sistema educativo odierno ha le sue radici nella nascita dello stato-nazione (XIV-XVI secolo), che nella sua forma attuale non comparve prima del XVII secolo. Esso estese il suo controllo a quasi tutti i campi della vita umana, implicando i settori politici, religiosi e dell'educazione.

> Con l'espansione della burocrazia statale, la necessità di funzionari ben istruiti diventò significativa e le università del tempo divennero sempre più istituti di formazione per i funzionari superiori, mentre, allo stesso tempo, l'istruzione elementare per la classe media si sviluppò ulteriormente, in particolare nel XVII e XVIII secolo. Una caratteristica fondamentale delle scuole e delle università pre-moderne rispetto a quelle moderne era che fino al XVII secolo l'obiettivo dell'educazione era concepito come un obiettivo religioso, nel Settecento cominciarono a prevalere le idee di secolarismo e progresso, che costituirono le componenti fondamentali del nuovo paradigma sociale dominante emergente (Fotopoulos, 2012: 85)[2].

La Rivoluzione francese rappresentò il momento cruciale in cui ebbe inizio la trasformazione della società europea, che, come già osservato, determinò un discrimine definitivo con l'organizzazione sociale dell'*ancien régime*, mutando gli equilibri che avevano caratterizzato la società medievale. Il progresso tecnologico, la affermazione degli ideali borghesi unitamente alle ideologie dei lumi reclamavano una laicizzazione della società e un allontanamento da pregiudizi e superstizioni. Ma accanto a tali mutamenti ideologici anche la rivoluzione industriale ha determinato, a partire dal Settecento, un cambiamento radicale dell'assetto societario.

> […] il 'sistema di fabbrica', della produzione su larga scala e di un mercato mondiale viene a contrassegnare, dove più dove meno, tutti i paesi del globo, implicando anche radicali mutamenti sociali (la nascita del proletariato, ad esempio), esplosioni demografiche, redistribuzione della proprietà, etc. Si tratta di un processo immane che ha avuto andamenti non lineari […]. L'età dell'industrializzazione è anche l'età di grandi migrazioni, di spostamenti ideologici, di lotte di classe durissime e frontali che lo Stato non riesce (né vuole) a contenere e a orientare (Cambi, 2000: 310).

L'educazione viene a rivestire un momento focale dell'organizzazione statale così trasformata. Il decentramento del potere, non più gestito dal re "dentro uno Stato 'patrimonio' del sovrano, controllato da una burocrazia accentrata" (Ibid.: 312), ha bisogno di un fattore coesivo e di controllo che agisca in modo trasversale attraverso tutte le fasce societarie. È necessario affermare l'ideologia dello stato che basa la propria produzione sull'industria e che deve gestire masse di lavoratori spesso in conflitto con il dominio per le iniquità retributive e relative alle condizioni di lavoro.

2 Le traduzioni di testi citati dall'originale sono a mia cura.

Il Settecento è stato il secolo che ha visto la nascita dell'educazione nazionale, a cominciare dalla Prussia e dall'Austria, in netto contrasto con l'insegnamento dei Gesuiti accusati di proporre una cultura arretrata, classicista e anti moderna, non aperta alle scienze sperimentali, insomma non adatta alla formazione dell'uomo-cittadino. In una evoluzione non lineare né immediata la scuola pubblica diviene appannaggio degli stati europei, ma la sua funzione educativa è ben lontana dal garantire a tutti un processo veramente conoscitivo. Ci si accontenterà che il popolo sappia leggere, scrivere e far di conto, che la formazione tecnica educhi operai specializzati, che l'istruzione umanistica e scientifica formi la classe dirigente. Lo scopo reale della scuola pubblica diviene quello di educare al rispetto e all'obbedienza dell'assetto sociale dominante.

A questo proposito Godwin ha molto chiaro il fine della scuola pubblica, ossia quello di rinforzare il potere politico ed economico dello stato, di cui, nell'ottica della fondazione di una società giusta, preconizzava la naturale dissoluzione. Egli considera dannosa la scuola statale perché contiene in sé l'idea di permanenza come tutte le strutture pubbliche, invece di incoraggiare i mutamenti della ragione alla ricerca della verità. E in più essa sostiene il pregiudizio perché insegna l'arte di difendere le idee consolidate.

> Questo tratto è presente in ogni tipo di struttura pubblica; persino nella meschina istituzione della scuola domenicale si insegna principalmente a venerare superstiziosamente la Chiesa di Stato e a inchinarsi a ogni uomo con una bella giacca. Tutto ciò è direttamente contrario ai veri interessi dell'umanità. Prima che si possa cominciare a esser saggi, è necessario disimparare tutto questo […] (Godwin, 1997: 159).

Il vero fine dell'educazione è la verità e il metodo da perseguire è quello della ricerca razionale. Si impara per desiderio non per costrizione e il miglior maestro è quello che riesce a inculcare tale desiderio nel discepolo, è colui che risveglia la sua mente non insegnando cose, ma cercando di fornire strumenti per lo sviluppo e l'acquisizione dell'abitudine all'attività intellettuale. L'educazione impartita da qualsiasi stato e da qualsiasi chiesa, invece, imbriglia il fanciullo nel momento idilliaco dell'infanzia che per lui è l'epoca della scoperta del mondo circostante. Godwin definisce il bambino al momento della nascita un "filosofo sperimentale" (Ibid.: 157), alla scoperta del funzionamento del proprio corpo. E poi la scoperta continua durante la crescita, ma questa deve avvenire in totale libertà, perché è la libertà che determina il corretto sviluppo del corpo e della mente nella continua ricerca e scoperta. Trarre il fanciullo in una schiavitù dispotica attraverso l'insegnamento di dogmi e pregiudizi significa limitare il corretto sviluppo della ragione, fissando i voli della mente su "credenze fondate su errori assodati" (Ibid.: 159). Se è vero che gli esseri umani non nascono né buoni né cattivi, ma quello che diventano è dovuto a ciò che incontrano incidentalmente nel loro percorso di vita, allora i sentimenti della tirannia o della schiavitù sono inculcati nel bambino dall'ignoranza dei genitori e

delle nutrici (Godwin, 1978: 38). L'educazione è quindi fondamentale, perché ha il compito di fornire alle giovani menti le abilità per la costruzione del proprio carattere; ma ciò risulta valido solo se poggia le sue basi su un sistema razionale diretto a infondere saggezza e virtù. "Chi, però, nelle attuali contingenze in cui il vizio, la falsità ed il pregiudizio imperano sugli usi e sui costumi, potrà veramente impartire l'educazione?" (Ibid.: 38-39). È la giustizia politica che sola potrà instillare l'esempio a tutti, al maestro come all'allievo, rimediando ai difetti del sistema educativo (*Ibidem*). Perciò la società che verrà dopo la necessaria dissoluzione dello stato si occuperà dell'educazione dei suoi componenti sulla base degli ideali di libertà, verità e giustizia, attraverso l'esercizio della ragione.

Anche Stirner, circa mezzo secolo più tardi, critica l'educazione statale che soffoca lo Spirito nella costrizione a una formazione dettata dagli scopi utilitaristici dello stato. Egli, ne *Il falso principio della nostra educazione*, si chiede se l'educazione sia finalizzata a valorizzare la creatività o a tirar su esseri addestrati e prende spunto da un saggio di Theodor Heinsius per ripercorrere il cammino dell'educazione dalla Riforma, passando per la Rivoluzione francese, fino al XIX secolo. L'educazione, che durante la Riforma è appannaggio di pochi e garante di potere su una massa di incolti, dal secolo dei lumi in poi reclama la necessità di farsi universale operando un passaggio dal sapere erudito (Umanista) al sapere che Heinsius chiama Realista, affinché si riconciliasse con la vita e riportasse nella scuola i principi dei diritti civili e della libertà dell'uomo. Ma per Stirner il Sapere, finché resta tale, non può essere garanzia di libertà. Che il sapere sia Umanista o Realista, o che la scuola tenti di trovare, così come suggerisce Heinsius, un compromesso tra i due, il risultato non cambia: l'educazione scolastica, che formi eruditi o cittadini utilizzabili, in ogni caso plasma esseri servili. Il Sapere deve lasciarsi morire per rinascere Volontà libera, questo è il vero scopo dell'educazione. Non serve possedere il sapere formale delle discipline classiche, tale possesso non ci rende liberi, né padroneggiare una conoscenza scientifica o tecnica per destreggiarci nella vita reale. Finché crediamo di possedere il Sapere, non ci rendiamo conto che in realtà ne siamo posseduti. Stirner non ha nulla contro la conoscenza, che si tratti di quella classica o scientifica, perché è naturale che l'uomo, nel momento in cui intraprende la strada della cognizione di se stesso, cerchi di emanciparsi dall'ignoranza, ostacolo alla sua propria realizzazione. Ma non è vera acquisizione di conoscenza se viene impartita in modo dogmatico dall'alto, se non è desiderio puro di apprendere, per se stessi, in conformità alla realizzazione della pienezza del sé che *L'Unico e la sua proprietà* disegnerà magistralmente qualche anno dopo la stesura de *Il falso principio*.

> Quando si contrappone ciò che è proprio a ciò che ci viene *imposto*, non ha nessun valore l'obiezione secondo cui non possiamo avere in noi niente di isolato, ma ogni cosa solo in rapporto al nostro vive nel mondo, tramite l'impressione, cioè, che riceviamo di ciò che ci circonda, perciò come qualcosa di 'imposto'; ma c'è una bella differenza fra i sentimenti e i pensieri

> che vengono *destati* in me da qualcos'altro e quelli che vengono *posti* in me. Dio, l'immortalità, la libertà, l'umanità, ecc., vengono impressi in noi fin dall'infanzia nella forma di pensieri e sentimenti che muovono più o meno vigorosamente la nostra interiorità e ci dominano senza che ne siamo consapevoli oppure, nelle nature più ricche, possono esprimersi in sistemi di pensiero o in opere artistiche, ma rimangono comunque sentimenti imposti, non destati da noi, come mostra il fatto che dobbiamo credere in loro e dipendere da loro. […] Strapieni in questo modo di *sentimenti imposti*, dobbiamo comparire alla sbarra della maggiore età, dove veniamo 'giudicati adulti'. […] Adulti, i giovani lo divengono quando cinguettano come i vecchi; li si incalza con la scuola, affinché imparino la vecchia lagna, e quando ce l'hanno ormai dentro, li si dichiara adulti (Stirner, 1986: 73-74).

L'errore della pedagogia, allora, è quello di non coltivare la persona. Il Sapere non può essere pensato come un oggetto da possedere, ma deve essere un tutt'uno con l'Io. Il fine autentico dell'educazione, per il pensatore tedesco, dovrebbe essere finalizzato allo sviluppo della persona e alla formazione di esseri liberi. Dopo la conquista della libertà di pensiero bisogna che l'essere umano si sbarazzi di ogni autorità e si appropri della sua innocenza per conquistare la propria libertà. Per questo il rapporto con il maestro diventa paritario quando l'allievo libera la sua volontà di sapere, di sapere quello che il maestro sa, di cui ha la proprietà, affinché diventi sua proprietà (Stirner, 1982: 57). E il maestro non deve frustrare il desiderio del fanciullo di opporsi o di essere franco, incutendo paura e pretendendo rispetto; e se il comportamento dell'allievo dovesse degenerare in violenza "per difendermi occorre che mi metta al riparo del comodo bastione dell'autorità? No, io gli opporrò la durezza della mia propria libertà, e l'arroganza del fanciullo si frantumerà contro di essa" (Ibid.: 42).

Il difetto dell'educazione scolastica è quello di voler operare un "*concordato* tra la scuola e la vita" (Ibid.: 43), ma la scuola stessa dovrebbe essere la vita: essa dovrebbe educare alla libertà e non alla sottomissione, accompagnando l'individuo alla rivelazione di se stesso e alla acquisizione della propria personalità.

E la miseria dell'educazione fino a questo punto è che non si è operata la sublimazione del Sapere in Volontà.

> In una parola non bisogna tanto inculcare il sapere, quanto condurre l'individuo al suo pieno sviluppo; la pedagogia non può più partire dall'idea di civilizzare, ma da quella di sviluppare volontà libere, caratteri sovrani (*Ibidem*).

Allora lo scopo dell'educazione è quello di costruire la personalità attraverso un processo di passione sofferta e di rinascita costante: "Il *Sapere* dovrà morire per rinascere come *Volontà* e ricrearsi ogni giorno come libera *personalità*" (Ibid.: 44).

Se la prospettiva stirneriana è rivolta soprattutto alla conquista dell'autonomia individuale, Bakunin affronta il problema dell'educazione partendo dal punto di vista della condizione storica dello sfruttamento delle masse.

In molti scritti egli si occupa di educazione, ed è un convinto assertore del suo valore emancipatore. Ne prospetta il profilo, essa deve coinvolgere entrambi i sessi, deve liberarsi dalla religione, deve essere scientifica e razionale, ma accanto all'attività intellettuale, così come avevano già teorizzato il suo amico Proudhon e Fourier, bisogna affiancare l'attività manuale, affinché possano essere sviluppate tutte le potenzialità umane (Codello, 2005: 106-107). Solo con l'educazione integrale si può raggiungere il vero sapere ed è proprio attraverso l'integrazione tra lavoro manuale e intellettuale che si garantisce l'abolizione delle classi; non bisogna permettere che la conoscenza sia appannaggio di pochi, perché è proprio questo lo scarto che consolida le differenze tra gli esseri umani. Ma Bakunin non ha fiducia nei programmi di educazione popolare statali come quelli della Germania a lui contemporanea:

> Ciò che si versa in abbondanza, nelle scuole *popolari* della Germania, a quelle masse avide di sapere, non è l'istruzione, è il veleno; non è la scienza, è la menzogna immorale e assurda, distillata sistematicamente (Bakunin, 1872/1977: 117).

Inoltre, l'unica cosa che gli sfruttati possono imparare grazie allo stato è a leggere, a scrivere e a contare e, per quanto ciò possa essere utile alla coltivazione del pensiero astratto e per aprire una breccia al fine di acquisire cultura per conto proprio,

> tutti questi vantaggi sono più che controbilanciati dagli effetti disastrosi, che incretiniscono e che abbrutiscono, delle menzogne mostruose che, con il nome di verità storiche e divine, sono distillate nella mente e nell'immaginazione dei figli del popolo. È un avvelenamento intellettuale e morale, sapientemente calcolato e sistematicamente, *coscienziosamente* praticato (*Ididem*).

L'istruzione è una forza, Bakunin ne è cosciente, che consente di conservare il potere a chi lo detiene e, d'altro canto, l'ignoranza è la causa dell'impotenza in cui il popolo si trova. E lo stato ha interesse che il popolo rimanga nell'ignoranza, poiché il contrario costituirebbe un pericolo per la sua stabilità. L'ignoranza non permette al popolo di essere consapevole "della solidarietà universale che gli è propria, della sua immensa forza numerica; essa gli impedisce di *unirsi* e di organizzare la rivolta contro il furto e l'oppressione organizzati: contro lo Stato" (Bakunin, 1869/1985: 57).

Questa posizione così radicale è risultato della prospettiva rivoluzionaria di Bakunin, il quale è convinto che la vera educazione integrale sia

attuabile solo in una società realmente liberata dallo stato, dalla religione, dallo sfruttamento dell'uomo sull'uomo, dalle differenze di classe. Ne *L'internazionale e Mazzini* (Bakunin, 1871/1976: 42) afferma:

> L'internazionale riconosce il lavoro intellettuale, tanto quello degli uomini di scienza quanto quello dell'applicazione della scienza all'industria, e quello degli organizzatori e degli amministratori degli affari industriali e commerciali, per un lavoro produttivo. Ma essa chiede per tutti gli uomini una partecipazione sia al lavoro manuale, sia ai lavori dello spirito, non conforme né alla nascita né ai privilegi sociali che devono scomparire, ma conforme alle attitudini naturali di ciascuno, sviluppate con una educazione ed una istruzione uguali. Solo allora scomparirà l'abisso che oggi separa le classi dette intellettuali e le masse operaie.

Ciò non vuol dire che bisogna attendere tempi maturi in cui la rivoluzione sarà attuabile e con essa l'istruzione universale. Egli è convinto che il processo di emancipazione del popolo si stava già realizzando nell'epoca a lui contemporanea, specialmente in Russia, nonostante la dilagante ignoranza, perché le masse sviluppano la ragione attraverso la storia di ingiustizie e oppressioni che portano incise sulla loro pelle, non sui libri che esse stesse non saprebbero leggere (Bakunin, 1870/1985: 62). Anzi, egli esorta anche i giovani intellettuali a uscire dalle accademie e a unirsi al popolo da cui apprendere come poterne servire la causa. Allo stesso tempo però gli intellettuali non dovranno essere "né il maestro, né il protettore, né il benefattore, né il dittatore del popolo, ma solo l'ostetrico della sua emancipazione spontanea, l'unificatore e l'organizzatore degli sforzi di tutte le forze popolari" (Ibid.: 28). Quella che Bakunin definisce la scienza ufficiale è condannata a morire insieme al mondo di cui è serva "e al suo posto, una scienza nuova, razionale e vivente, sorgerà, dopo la vittoria del popolo, dalle profondità stesse della vita popolare liberata" (*Ibidem*). Inoltre, la scienza non ha un'esistenza a sé, così come il pensiero: entrambi risiedono nell'individuo, il quale è un essere attivo e indivisibile, perciò non vi può essere una separazione tra sapere e vita (Ibid.: 60). Invece la scienza ufficiale ha separato l'azione dal pensiero:

> Ai miei tempi tutto si spiegava con Hegel attraverso la ragione oggettiva che si determina da se stessa; oggi tutto si spiega con Comte, attraverso l'incatenamento o la fatale conseguenza dei fattori naturali o sociali. *Chiaramente*, nell'uno o nell'altro sistema, non c'è posto per l'azione individuale. L'una o l'altra esegesi sono un eccellente pretesto per quelli che temono l'azione (Ibid.: 79).

Perciò bisogna riconquistare la dimensione educativa attraverso l'atto della vita stessa, della storia che si evolve, e la vera scienza, la vera educazione saranno le basi epistemologiche della futura società liberata.

3. L'ideologia pedagogica anarchica si trasforma in pratica: due esempi significativi

Dunque la prospettiva educativa non può essere scissa dalla prospettiva rivoluzionaria. Per i padri dell'anarchismo non può esistere un sistema educativo scollato dalla vita reale. E se la vita reale è soggetta a una società in cui l'ingiustizia sociale è compiuta a favore di pochi e a danno di molti, di tutti i suoi componenti utilizzabili, non può essere realmente emancipatrice. L'educazione, infatti, riflette lo schema dell'istituzione che la gestisce. Perciò, in un periodo di cambiamento che, a partire dalla Rivoluzione francese, ha sconvolto gli assetti sociali lungo un secolo e oltre, il dibattito sull'educazione è stato centrale in Europa. Lo stesso sapere pedagogico

> ha subito una serie di trasformazioni radicali. Prima di tutto: si è emancipato in modo netto, sempre più netto, rispetto alla metafisica. Secondo: si è articolato intorno a una serie più ampia e complessa di saperi scientifici. Terzo: si è individuato come regolato al proprio interno da una riflessione filosofica che da univoca e totalizzante si è fatta regionale nel 'discorso pedagogico', ne occupa solo una parte, se pure importante e irrinunciabile. Quarto: si è rivelato come fortemente interconnesso col politico, con l'ideologico […]. Quinto: ha assunto l'aspetto di un sapere plurale, conflittuale, asimmetrico al proprio interno (teso tra filosofia e scienze, tra teoria e prassi) (Cambi, 2000: 330).

In una Europa scossa da profonde trasformazioni sociali, in cui l'affermazione della borghesia ha al suo opposto una crescita dinamica della coscienza di classe tra le fila del popolo, urbanizzato o meno, il dibattito pedagogico si articola in svariate forme ideologizzate. Esse oscillano tra pedagogie borghesi – che da un lato, attraverso prospettive paternaliste, vedono l'educazione del popolo ai valori borghesi (laboriosità, sacrificio, risparmio) come garanzia della stabilità sociale, dall'altro, attraverso prospettive di emancipazione, guardano all'affermazione dei diritti del popolo in cui educazione e istruzione sono momenti fondamentali – e ideologie progressiste e rivoluzionarie, di cui quella anarchica è una "componente profonda e attiva dello stesso socialismo". In essa

> il richiamo a una educazione/pedagogia fortemente ideologizzata in senso libertario (cioè che esalta la libertà tanto come fine quanto come mezzo, e la assume senza restrizione alcuna, collocandola nell'individuo, prima che nella società, come invece vuole il socialismo) è centrale ed evidente (Ibid.: 337).

Per questo motivo molte delle esperienze concrete di pedagogia libertaria nacquero in contesti in cui la tensione rivoluzionaria era forte e tangibile, così come nella Francia in cui visse Louise Michel.

3.1 Louise Michel

In uno scenario di forti cambiamenti e rivendicazioni sociali, in una Francia vicina alla caduta dell'Impero e alla proclamazione della repubblica, che ha vissuto un breve momento rivoluzionario con la costituzione della Comune di Parigi, si inserisce l'azione pedagogica di Louise Michel. Ella era un'insegnante che provò a mettere in pratica, nelle diverse scuole di cui è stata istitutrice o fondatrice, dalla Francia all'Inghilterra passando per la Nuova Caledonia[3], gli ideali pedagogici libertari. Se ci si sofferma ad analizzare la storia della sua vita (cfr. Michel, 1886; 1969; Planche, 1948/2016) si comprende come gli ideali di libertà già presenti nella giovane rivoluzionaria francese dal 1853, anno in cui fondò la sua prima scuola ad Audeleancaurt, si svilupparono insieme al suo ideale di educazione, fino ad abbracciare completamente l'anarchismo.

Louise Michel, cresciuta con le idee illuministe di Rousseau e Voltaire, fu prima di tutto atea e convinta sostenitrice della laicità dell'educazione, inserendosi perfettamente nel dibattito pedagogico francese che tra il 1867 e il 1869 stava aprendo la strada a un'istruzione laica e per tutti (Codello, 2005: 461). Per lei era fondamentale smontare il dogma religioso attraverso un'educazione scientifica e razionale, come era altrettanto fondamentale che l'educazione fosse indirizzata a entrambi i sessi.

> Non ho mai capito perché ci sia un sesso per il quale si cerchi di atrofizzare l'intelligenza come se ce ne fosse troppo nella razza. Le ragazze, cresciute nella sciocchezza, sono disarmate appositamente per essere meglio dominate: è questo che si constata (Michel, 1886: 76).

La donna proletaria è due volte schiava nella società (Ibid.: 77) e bisogna correggere questo errore. Educare alla liberazione uomini e donne è un tassello indispensabile del programma educativo che deve coinvolgere anche gli adulti; perciò spesso la rivoluzionaria francese teneva lezioni serali ai proletari parigini, convinta assertrice del valore emancipatore dell'istruzione a cui tutti dovrebbero aver diritto di accedere in egual modo. A questo scopo, nella sua scuola di *rue Oudot*, che accoglieva circa duecento allievi di entrambi i sessi di età compresa tra i sei e i dodici anni, si pagava una retta più bassa di quella delle scuole comunali e la platea era del tutto eterogenea, poiché erano ammessi anche i figli di famiglie particolarmente indigenti che non potevano permettersi di pagare nemmeno quella quota irrisoria.

I metodi di insegnamento adottati da Louise erano pura sperimentazione, dovuta alla sua fervente creatività unita a una non comune preparazione in tutti i campi, da quello letterario a quello scientifico, passando

3 Louise Michel, in seguito alla sua partecipazione alla Comune di Parigi (marzo-maggio 1871), fu arrestata dal governo repubblicano e deportata in Nuova Caledonia, dove si occupò dell'educazione dei bambini canachi.

per l'arte e la musica, che ella coltivava con continui corsi che oggi chiameremmo di aggiornamento.

> Rifuggendo dall'aridità di un insegnamento prettamente libresco, Luisa adotta il metodo sperimentale, a cui rimane attaccata per i felici risultati avuti, specie presso i Canachi della Caledonia. Passeggiate nei giardini, ove spiega ai suoi giovani allievi le piante e i fiori; piccoli animali che prende con dolcezza e di cui analizza la fisiologia, senza omettere di sviluppare presso i giovani la bontà per le bestie; museo geologico ove lo studio di un vecchio ciottolo, passato di mano in mano, s'imprimerà nella mente dei fanciulli più di tutte le lezioni recitate a memoria. E poi racconti di Andersen, abilmente commentati, e che divertivano i fanciulli e nello stesso tempo ne elevavano le qualità morali. Tutto ciò faceva dei corsi di Luisa qualcosa di eccezionale (Planche, 1948/2016: 34).

Scrisse addirittura una controstoria per insegnare ai bambini storie di rivolta altrimenti dimenticate. Il suo metodo si basava sulla riduzione al minimo dell'insegnamento nozionistico al fine di rendere gli allievi soggetti attivi del proprio apprendimento. Eliminò premi e punizioni poiché preferiva che i suoi piccoli alunni riflettessero e discutessero tra loro per essere liberi di giudicare il proprio comportamento.

Dopo la proclamazione della Comune, Louise non poté far parte della Commissione per l'insegnamento perché si trovava a combattere nelle postazioni di difesa, ma inviò a uno dei membri, l'amico Augustin Verdure, il suo metodo: "esso faceva molto appello alle capacità visive dei bambini e rifiutava le punizioni e le ricompense, il sentimento del dovere compiuto doveva bastare" (Michel, cit. in Codello, 2005: 466).

Anche durante gli anni di deportazione in Nuova Caledonia si occupò dell'istruzione dei figli dei deportati e dei bambini del luogo, persistendo con i suoi metodi pedagogici e arricchendo la propria conoscenza con lo studio delle piante del luogo. Dopo essere tornata a Parigi a seguito dell'amnistia, la rivoluzionaria fu costretta a lasciare la Francia per sfuggire a nuovi problemi giudiziari e si rifugiò a Londra dove, nel 1892, fondò una *International School* per bambini figli di rifugiati politici. Anche lì l'educazione si fondava sullo sviluppo scientifico della ragione, sull'indipendenza e il rispetto dell'umanità, inserita in un'ottica internazionalista, per cui si dava un gran rilievo all'apprendimento delle lingue. Il lavoro degli insegnanti non era di tipo valutativo, ma di osservazione e incoraggiamento all'approfondimento delle materie in cui gli alunni avevano necessità di rinforzo. Gli allievi lavoravano in gruppo, così da incoraggiare la socializzazione e appianare i conflitti, e non era raro che gli studenti stessi proponessero delle attività agli insegnanti. Inoltre veniva incoraggiato il ragionamento critico per prevenire l'accettazione cieca dei fatti. Le lezioni non erano obbligatorie, ma la grande varietà di materie insegnate dava la possibilità di costruire un'istruzione a tutto tondo.

La scuola fu chiusa dopo qualche tempo dalla polizia, che rinvenne nelle fondamenta dell'edificio esplosivi e materiale per costruire bombe. Molto probabilmente quel materiale era stato messo lì da Auguste Coulon, una spia infiltrata e insospettabile, poiché aveva aiutato i compagni a fondare la scuola e a ottenere i permessi per l'apertura. Intanto tre anarchici furono condannati ai lavori forzati, mentre il triste epilogo ha distolto l'attenzione dei contemporanei e degli studiosi successivi sull'importanza di quella esperienza pedagogica "e di conseguenza la scuola non è stata realmente esaminata come parte di una lunga tradizione di sforzi pedagogici anarchici sostenuti da significativi scambi transnazionali" (Bantman, 2017: 1003). Non ci sarebbe da meravigliarsi se le autorità avessero intuito la pericolosità delle idee che venivano veicolate attraverso quel modello di educazione antiautoritaria e avessero deciso di interromperne l'esperienza. Ma la scuola di Louise Michel lasciò comunque una traccia in Gran Bretagna che fu raccolta in seguito da altri educatori libertari.

3.2 Francisco Ferrer Y Guardia

Anche lo spagnolo Francisco Ferrer era un rivoluzionario anarchico. Egli collaborò attivamente e finanziò il periodico *Huelga General*, uno dei punti di aggregazione dei futuri anarcosindacalisti, che ebbero un ruolo importante nelle successive lotte spagnole. Costretto a fuggire da un mandato di cattura, che lo accusava di essere l'organizzatore di uno sciopero, riparò a Parigi dove, nell'ultimo decennio del XIX secolo, entrò in contatto con molti esponenti dell'anarchismo internazionale e della cultura contemporanea. In questo periodo di intenso lavoro e studio affinò le sue convinzioni pedagogiche. La critica che rivolse all'organizzazione scolastica era feroce: la scuola è sinonimo di violenza. Se i governi si prodigano per diffondere l'istruzione tra il popolo, non è sicuramente per il bene della gente. Come l'ignoranza era stata fino a quel momento funzionale ai governi per il controllo delle masse, ora "i progressi della scienza e le scoperte di ogni specie hanno rivoluzionato le condizioni del lavoro e della produzione" (Ferrer, 1980: 94). Ciò significa che bisogna istruire forza lavoro che faccia prosperare le imprese e il capitale delle nazioni. L'istruzione allargata, secondo il rivoluzionario spagnolo, avrebbe risvegliato pericolosamente le intelligenze guidandole alla volontà di emancipazione. Gli stati dovevano arginare il rischio di eventuali istanze di liberazione, per questo era necessario che le scuole crescessero sotto il controllo dei governi e fossero intrise di conoscenze dogmatiche, funzionali all'ulteriore asservimento al potere e alla conservazione dei privilegi. Tutto nella scuola è contrario alla realizzazione delle volontà libere, la scienza è asservita al potere e solo ciò che è utile alla formazione di esseri sottomessi viene impiegato nei programmi scolastici.

> La scuola imprigiona i bambini fisicamente, intellettualmente e moralmente, per dirigere lo sviluppo delle loro facoltà nel senso voluto; li priva del contatto con la natura per poterli modellare a sua guisa. E qui sta […] la

> preoccupazione dei governi di dirigere l'educazione dei popoli, in modo che siano frustrate le speranze di libertà dei popoli. L'educazione significa oggi domare, addestrare e addomesticare (Ibid.: 98).

Costruire scuole per raggiungere la liberazione dell'individuo diventa una missione. Non è semplice, ma bisogna cominciare dalla pratica, ricercare ciò che la scienza offre con il suo metodo rigoroso e razionale e applicarlo a un ambiente accogliente e quanto più possibile vicino alla natura. Probabilmente si faranno degli errori che sarà necessario correggere, ma qualsiasi cosa per Ferrer è migliore del sistema attuale. Bisogna partire, dunque, dagli scopi che la scuola vuole raggiungere e mettere in pratica una sperimentazione costante che coinvolga insegnanti, genitori e bambini uniti dalle finalità comuni.

Con questo spirito Ferrer, dopo aver ricevuto una cospicua eredità di un'amica, decise di fondare a Barcellona, nel 1901, la Scuola Moderna. Durante quella esperienza l'anarchico cercò di mettere in pratica i principi che credeva necessari per lo sviluppo di individualità libere, ma trovò non poche difficoltà nell'intraprendere il suo cammino. Non esistevano testi adatti allo scopo, perciò tutta la storia della scuola fu costellata dalla ricerca e dalla creazione o adattamento di materiali didattici funzionali agli scopi razionalisti; anche la scelta dei docenti fu problematica: quelli che erano preparati per l'insegnamento non lo erano per quel tipo di didattica, quelli che invece erano animati dagli stessi ideali di Ferrer non ne avevano il metodo. Per ovviare al problema l'educatore spagnolo fondò una Scuola Normale Razionalista per l'istruzione dei maestri.

La base di partenza della Scuola Moderna, il suo principio fondante, è espresso nel programma di presentazione divulgato al momento dell'apertura della scuola:

> Il compito della Scuola Moderna consiste nel far sì che i bambini e le bambine che le vengono affidati giungano a essere persone istruite, giuste e libere da ogni pregiudizio. Per ciò essa sostituirà allo studio dogmatico la ragione delle scienze naturali. Inciterà, svilupperà e dirigerà le attitudini proprie di ogni allievo, affinché con la totalità del proprio valore individuale, non solo sia un membro utile alla società, ma che, conseguentemente, elevi in proporzione il valore della collettività (Ibid.: 57).

Il razionalismo scientifico per Ferrer avrebbe sostituito l'insegnamento dogmatico, poiché egli era certo che l'oggettività dei fatti mostrati ai bambini – l'esistenza della schiavitù come diretta conseguenza del dominio dell'uomo sull'uomo, lo studio delle cause dell'ignoranza e così via (Spring, 1981: 59) – unita alla mancanza di un fine specifico dell'educazione, avrebbero istillato automaticamente nelle giovani menti il germe di idee che si sarebbero sviluppate in un senso razionale rifuggendo miti mistici e irreali. Il processo educativo della Scuola Moderna era indirizzato all'educazione alla libertà e, più concretamente, alla preparazione per la costruzione di un mondo nuovo.

Poiché il progresso scientifico, secondo l'educatore spagnolo, attraverso l'esperienza e l'osservazione, dissipa gli errori tradizionali in ogni campo, se diventa patrimonio dell'intera umanità, non potranno più esistere esclusivismi e privilegi (Ferrer, 1980: 62). Inoltre l'educazione razionale deve rappresentare una lotta costante contro i pregiudizi e il suo scopo è quello di forgiare "intelligenze sostantive" (Ibid.: 63) capaci di costruire da sé le proprie convinzioni.

> Persuaso che il bambino nasce senza preconcetti e che acquisisce con il trascorrere del tempo le idee di chi lo circonda – modificandole poi con le comparazioni che fa di esse e a seconda delle sue letture, delle osservazioni e relazioni che gli procura l'ambiente in cui vive – è evidente che se si educherà il bambino con nozioni positive e veraci di tutte le cose, se lo si previene che, per evitare errori, è indispensabile non credere a nulla per fede ma per esperienza e per dimostrazione razionale, il bambino diventerà osservatore e sarà preparato a ogni sorta di studio (Ibid.: 55-56).

Ma l'insegnante razionale non trascurerà i sentimenti dei propri allievi: il suo compito sarà quello di aiutare alla realizzazione di un essere umano completo, in cui ragione e sentimento, in perfetto equilibrio, condurranno l'individuo al raggiungimento della piena autonomia.

Al fine di una completa realizzazione delle libertà individuali era necessario mettere in pratica per prima cosa la coeducazione dei sessi, essenziale tanto per l'emancipazione femminile, quanto per la correzione dell'errore e del pregiudizio atavico, basato sulla convinzione che la donna fosse inferiore intellettualmente e schiava dell'uomo. Accanto alla coeducazione dei sessi bisognava attuare anche la coeducazione delle classi sociali. Ferrer era convinto che una scuola per soli bambini poveri o per soli bambini ricchi non avrebbe potuto essere razionale. Nel primo caso, pur non insegnando la sottomissione come nelle altre scuole, avrebbe suscitato maggiormente sentimenti di odio; nel secondo caso non sarebbe riuscita a smontare il dogma della conservazione del privilegio. "Lo dirò molto chiaramente: gli oppressi, gli spogliati, gli sfruttati devono essere ribelli perché devono conseguire i loro diritti fino a ottenere la loro perfetta e completa partecipazione al patrimonio universale" (Ibid.: 72), ma la Scuola Moderna operava sui bambini, essa non voleva cogliere il frutto prima di averlo coltivato o anticipare le responsabilità che questi dovranno assumere una volta diventati adulti.

> La coeducazione di ricchi e poveri pone in contatto gli uni con gli altri nell'innocente eguaglianza dell'infanzia per mezzo della sistematica uguaglianza della scuola razionale. Questa è la scuola buona, necessaria, riparatrice (*Ibidem*).

Di conseguenza non avrebbero potuto esistere né premi né castighi, poiché avrebbero creato nuove diseguaglianze fondate sul merito e minato il sentimento della solidarietà.

La Scuola Moderna si occupò anche dell'educazione degli adulti. Oltre ai corsi serali, ogni domenica si tenevano conferenze di studiosi e intellettuali dedicate ai bambini, ai loro genitori e a chiunque volesse partecipare.

L'educazione di cui si avvalse la Scuola Moderna fu una sperimentazione continua che arricchì negli anni i metodi, i materiali e gli spazi di cui si servì, avvalendosi dei consigli e dei contributi di molti intellettuali in tutta Europa, uno fra tutti Élisée Reclus, senza mai venir meno ai suoi principi basilari. Essa creò un modello che fu ripreso in tutta la Spagna e in seguito anche negli Stati Uniti.

La scuola fu chiusa nel 1906 con l'arresto di Ferrer, accusato di essere complice del fallito attentato al re Alfonso XIII. Dopo tredici mesi di reclusione, l'anarchico fu rilasciato, ma la scuola di Barcellona non fu mai riaperta. Ferrer continuò a occuparsi dell'educazione razionale curando il *Bollettino della Scuola Moderna*, giornale nato con l'esperienza della scuola, altre pubblicazioni come *L'Ecole Renovée* e la collaborazione alla Lega Internazionale per l'Educazione Razionale dell'Infanzia. Fu fucilato nel 1909, dopo un processo farsa, accusato di aver fomentato la rivolta spagnola passata alla storia come la *Semana tragica*.

4. Rivoluzione fa rima con educazione?

Ciò che risulta evidente nelle teorie e nelle pratiche prese in considerazione fin qui, al di là delle differenze specifiche, è che non è pensabile alcun tipo di educazione emancipatrice, che abbia a cuore gli interessi del singolo come della collettività, in una società autoritaria. Ogni tentativo non può essere che un palliativo che rischia di far perdere l'essenza dell'autodeterminazione dell'individuo, nella prospettiva di Stirner e Godwin, e dell'emancipazione delle masse, dal punto di vista di Bakunin. L'educazione, per gli anarchici, è altra cosa dall'istruzione, insieme di nozioni, dogmi e tradizioni da inculcare nelle giovani menti per conservare i privilegi delle classi dirigenti, giustificare lo sfruttamento delle classi subordinate e garantire l'ordine costituito. L'educazione, invece, è quella forza emancipatrice che sola può riscattare gli esseri umani dalle ingiustizie sociali e condurli alla costruzione di un mondo nuovo in cui la razionalità sia alla base dei sistemi di convivenza e di costruzione di conoscenza.

Il ruolo che ebbe l'educazione razionalista, infatti, fu cruciale sia nelle teorizzazioni di Godwin e Bakunin, sia nella pratica educativa di Michel e Ferrer. L'idea, che risentiva le influenze della filosofia illuminista e positivista (nonostante le critiche al sistema comtiano di Bakunin), era quella che operare una trasmissione di saperi attraverso il metodo razionale, inteso come processo scientifico-conoscitivo, anti dogmatico, avrebbe soppiantato ogni superstizione e irrazionalismo. La forza dell'educazione razionalista avrebbe plasmato in bambini e bambine una *forma mentis* tale da non cedere a incoerenze logiche, per cui, in una concatenazione di causa e effetto, si sarebbero ritenuti validi solamente

quei ragionamenti suffragati da prove e coerenza di significati. L'educazione avrebbe così formato uomini e donne che sarebbero arrivati naturalmente alla conclusione che una società giusta ed egualitaria, in cui non esistessero differenze di ceto o di genere, fosse l'unica logicamente possibile. La sottomissione all'autorità, che sia incarnata dall'apparato statale o da quello religioso, attraverso un'accurata analisi conoscitiva, razionale, non avrebbe avuto modo di manifestare la sua necessità. E il metodo migliore per veicolare il sistema educativo razionale era quello che partiva dalla pratica, ossia dalle necessità pratiche o dall'osservazione diretta di alcuni fenomeni, per poi incoraggiare gli educandi alle conclusioni generali e teoretiche[4]. Una comunità di apprendimento educata (da un maestro che rappresenta solo una guida) ed auto-educante, dunque, inserita in una prospettiva antiautoritaria, fondata e fondante i principi di uguaglianza tra i sessi e tra gli individui, anticlericale, promotrice delle libertà individuali nel rispetto di quelle collettive, libera nella scelta dei campi di interesse. Partire da questi principi conduce necessariamente al cambiamento radicale delle strutture sociali così come sono costituite; che ciò si raggiunga in modo graduale e pacifico, grazie proprio all'intervento di un'educazione totalmente rigenerata, così come propone Godwin, o attraverso l'affermazione della volontà libera dell'Unico stirneriano, che aspira alla convivenza tra esseri "egoisti" retta "non dall'autorità ma dal naturale equilibrio delle esigenze dei singoli" (Tomasi, 1973: 85), oppure con la forza rivoluzionaria delle masse educate dalla loro stessa matrice storica, come suggerito da Bakunin, si tratta sempre di abbandonare un sistema di prevaricazione in favore di una società senza stato.

Le esperienze di Michel e Ferrer si inseriscono in una tale prospettiva rivoluzionaria. Le loro sperimentazioni pedagogiche avvengono in un momento storico in cui la fiducia nel cambiamento incipiente era totale. La messa in atto delle pratiche educative rivolte ai bambini e agli adulti erano inserite nell'ottica della trasformazione sociale che essi erano convinti sarebbe avvenuta di lì a poco. L'impegno pedagogico di Louise Michel, per esempio, fu un tassello della tensione rivoluzionaria che animò la Comune di Parigi.

> Nonostante le condizioni di vera e propria guerra, l'assedio soffocante, la miseria dilagante, le distruzioni, i comunardi sono impegnati seriamente a edificare un nuovo modello di società fondata sull'autogestione e conseguentemente anche a riorganizzare un'istruzione e un'educazione veramente rivoluzionaria, a proporre una nuova cultura e a liberare tutte le energie artistiche e scientifiche in favore di una completa emancipazione del proletariato (Codello, 2005: 158).

4 A questo proposito rimando a un'interessante intervento di Élisée Reclus sull'insegnamento della geografia, apparso nel *Bolletin de la Escuela Moderna* e riportato nel già citato *La scuola moderna* di Ferrer (1980: 117-123).

I tentativi di fondare un'educazione auto-formatrice e auto-emancipatrice erano già stati elaborati e discussi durante la Prima Internazionale, dove i contributi di Fourier, Proudhon e Bakunin furono fondamentali per affermare l'idea dell'emancipazione dei lavoratori e della società tutta.

D'altro canto la Scuola Moderna di Ferrer ha significato un punto di rottura tale nella società spagnola dell'epoca che alla prima occasione fu chiusa, segno che la pericolosità delle idee veicolate ad adulti e bambini ebbero un potenziale ai limiti della sovversione. Non credo che sarebbe un errore affermare che il sistema razionalista elaborato da Ferrer avesse come fine quello di educare agli stessi principi rivoluzionari, a volte forse viaggiando un po' troppo ai limiti dell'indottrinamento[5], e di garantire che le donne e gli uomini del domani non avrebbero riprodotto sistemi autoritari e di sfruttamento. E ciò era urgente e possibile per Ferrer, così come per molti di coloro che si cimentarono nel campo dell'educazione radicale nell'Europa a cavallo tra il XVIII e il XX secolo.

5. E adesso?

Cosa ci rimane oggi delle esperienze e della critica anarchica all'istituzione scolastica?

È ancora valida, a mio parere, la critica dei padri dell'anarchismo all'educazione tradizionale, statale o privata che sia: essa non bada all'emancipazione degli individui, mantiene un'organizzazione al contempo burocratica e moralista di tipo gerarchico, continua a formare secondo il principio dell'omologazione, sancisce e conferma le differenze di tipo economico e culturale; nel frattempo prove INVALSI e valutazioni di ogni genere impongono agli insegnanti di perseguire, attraverso la didattica delle competenze, la formazione di donne e uomini futuri capaci di adattarsi in modo flessibile ai cambiamenti del mercato del lavoro.

Se l'educazione è frutto della società che la produce, una società autoritaria genererà un'educazione autoritaria, ed è questo ciò a cui assistiamo ancora oggi nelle nostre società democratiche. Il paradigma neoliberista è quello che le caratterizza, e gli studenti devono essere educati al consumo, al controllo, alla legalità, senza porre in alcun modo in discussione tali fattori. Si pretende che ragazze e ragazzi assumano atteggiamenti pacifici e obbedienti alle regole imposte, che restino ore rinchiusi negli edifici scolastici a ingoiare nozioni, mentre fuori il mondo continua a manifestare le più efferate violenze, la trasgressione costante delle regole più elementari di convivenza e rispetto reciproci, per non parlare dei disastri ambientali perpetrati in nome di un progresso fintamente al servizio dell'umanità, in realtà al servizio del profitto.

5 È interessante leggere a proposito, ne *La scuola moderna* di Ferrer, alcuni componimenti delle bambine e dei bambini riguardo al lavoro e all'organizzazione sociale (Ferrer, 1980: 151-162).

Nel frattempo la struttura dell'organizzazione scolastica riflette ancora quel sistema che Stirner criticava. In Italia, per esempio, la diversificazione delle scuole superiori tra licei e istituti professionali (che ci ricordano la divisione tra sapere Umanista e sapere Realista di cui parlava Stirner, seppur con diverse configurazioni), sancisce una differenziazione di indirizzi formativi che di fatto rinsalda le divisioni sociali. Ogni cittadino dello stato deve trovare una sua collocazione nel sistema produttivo, e la sensazione che i figli dei ricchi abbiano maggiori possibilità di frequentare i licei e le università che li indirizzeranno ad occupare un posto nella classe dirigente è più forte che in passato. In Inghilterra, come sottolinea Fotopoulos (2012: 92), è dimostrato che dagli anni '90 del Novecento a oggi i figli di professionisti hanno molte più probabilità di accedere all'università rispetto ai figli di lavoratori non formati, tendenza che risultava invece più equilibrata tra gli anni '50 e '90; ciò prova, per Fotopoulos, che la mobilità sociale in Gran Bretagna ha cominciato il suo declino proprio nella modernità neoliberale.

Nell'attuale paradigma neoliberista le iniquità sociali sono aumentate dagli anni '70 del Novecento a oggi, e assistiamo, tra l'altro, a una regressione verso un "analfabetismo funzionale" (*Ibidem*). Secondo un articolo de La Repubblica del 12 luglio scorso, in Italia il 35% degli studenti appena usciti dalla maturità "non riesce a comprendere un testo di media complessità" e, come sottolineato dalla giornalista, la causa risiede nella "illusione di cultura prodotta dalla mistificazione educativa dell'istruzione pubblica" (Ronchey, 2019). Ciò suggerisce che l'istruzione scolastica, come la politica e la società di cui è parte, non garantisce quelle abilità, fondamentali per un'educazione razionalista alla maniera di Ferrer, indirizzate alla costruzione del pensiero critico, né sostiene un'educazione finalizzata al livellamento delle differenze sociali. Tutta la società capitalista è soggetta alle dinamiche del "grow-or-die" (Ibid.: 91) proprie dell'economia di mercato, e l'istruzione scolastica, unita all'educazione che viaggia attraverso i media, è ancora finalizzata da un lato a crescere esseri utilizzabili, dall'altro, e soprattutto, ad allevare i consumatori del presente e del futuro, trascurando la coltivazione dello spirito critico. Insomma, si stanno ricreando quelle pericolose condizioni di ignoranza e acquiescenza cieca che i rivoluzionari dell'Ottocento cercarono di combattere con ogni mezzo.

Ora, non si vuole affermare che la scuola andrebbe abolita del tutto, almeno non nel sistema sociale in cui siamo immersi. Al di là del fatto che per fortuna ci sono insegnanti che, nonostante le varie difficoltà, cercano di avvalersi dell'autonomia didattica applicando metodi più coinvolgenti di quelli tradizionali, la scuola dell'obbligo, nell'attuale paradigma sociale, è ancora un momento di socializzazione trasversale, in cui è molto probabile che bambini e bambine di appartenenze sociali e culturali diverse si incontrino e abbiano occasione di confrontarsi. Inoltre essa rappresenta il primo momento in cui si sperimenta la gerarchia e l'autorità. A volte i genitori sono eccessivamente permissivi (o semplicemente assenti), e un tale tipo di relazione può far perdere di vista la vera essenza della società capitalista,

che si basa sul potere, la diseguaglianza e i privilegi di pochi a danno di molti. Perciò, forse, è meglio conoscere cos'è il potere e la gerarchia sin da piccoli. Inoltre, come afferma Mantegazza (2017: 101),

> l'educatore stesso è una istanza di potere perché l'educazione è strutturalmente una forma di potere; e […] se si vuole educare alla resistenza, alla critica, al rivoluzionamento della forma storica del potere incarnata in questa società capitalistica, in qualche modo occorre anche educare alla critica nei confronti dell'educazione e dell'educatore.

Probabilmente la critica può nascere anche in modo naturale quando si è totalmente immersi in un sistema in cui l'educazione al dogma del *dover essere,* trasmessa dalla scuola tradizionale, si scontra con la volontà autonoma dell'*essere* che i bambini e le bambine sperimentano nel proprio percorso di crescita.

E allora la domanda è: che senso ha fondare delle scuole libertarie nel contesto attuale?

Ancora oggi esistono una serie di esperienze di scuole libertarie nel mondo – pensiamo, per esempio, alla scuola di Summerhill che è ancora attiva dalla fondazione di Neill nel 1921 – che mantengono in vita i principi del pensiero libertario.

Anche in Italia, soprattutto al nord, esistono varie scuole libertarie[6] non statali (cfr. Codello, 2016). Per lo più sono scuole primarie, alcune accolgono bambini fino ai 14 anni. Le attività proposte sono tutte molto stimolanti, e altrettanto i principi su cui si basano e gli scopi educativi che perseguono. Alcune insistono sull'educazione incidentale, altre danno più risalto al rapporto con la natura oppure all'educazione alle emozioni, ma si tratta sempre di pratiche arricchenti e stimolanti per i bambini e le bambine che frequentano le scuole, finalizzate all'autoeducazione, all'emancipazione degli individui, al rispetto del senso comunitario, al rispetto della natura. Alcune di esse coinvolgono i genitori nelle pratiche di gestione, in tutte il rapporto tra educatori ed educandi è basato sullo scambio, lezioni e orari sono decisi dagli stessi bambini e bambine e lo spazio assembleare ha un'importanza fondamentale per la gestione quotidiana di attività, organizzazione e problemi contingenti.

Sono tutte esperienze molto interessanti. Tuttavia ci si chiede come esse possano ancora conservare la radicalità che ha caratterizzato le pratiche del passato soltanto attraverso la forza dei metodi adottati. Non c'è il rischio che le scuole basate sui principi libertari creino soltanto delle isole felici per pochi fortunati, decontestualizzate dall'organizzazione politica e sociale?

6 La Rete per l'Educazione Libertaria promuove contatti e contenuti riguardo alle esperienze concrete di educazione antiautoritaria e libertaria: www.educazionelibertaria.org/istituto-scuole-democratiche/. Rimando anche alla European Democratic Education Community (EUDEC): eudec.org/eudecwp/#

> L'educazione deve generare persone felici. Non vi è dubbio. Ma non è la stessa cosa dire che l'educazione deve generare educandi sempre e solo felici. L'educazione genera persone che lottano per la felicità, perché qui ed ora, in questo contesto sociale rapace e diseguale, la felicità non è possibile, se non per un'élite (e si spera proprio che l'educazione libertaria e antiautoritaria non diventi una opzione elitaria perché così facendo si autodistruggerebbe) (Mantegazza, 2017: 101).

Ed è proprio questo il dubbio, cioè che la scuola libertaria, in questo contesto sociale, slegata completamente da qualsiasi resistenza al sistema autoritario, possa rappresentare da un lato soltanto una goccia nel mare, dall'altro un'oasi in cui sospendere temporaneamente la violenza del dominio espressa in tutte le sue forme nel mondo esterno. Si potrà obiettare che queste oasi rappresentino un esempio per il resto della comunità e che attraverso l'apprendimento di pratiche antiautoritarie si possa costituire un "effetto a cascata" che coinvolga anche il resto della collettività. Ma, come afferma Spoto (2015: 88), l'"effetto a cascata" non è altro che un mito, specialmente dentro i confini delle istituzioni statali. La trasformazione radicale della società non può avvenire che con la lotta, perciò ci si chiede, si possono educare, allo stato attuale, soggetti rivoluzionari? Si possono educare ragazzi e ragazze partendo soltanto dall'Utopia, senza confrontarsi con il contesto sociale, in spazi temporaneamente liberati?

Gli spazi che mettono l'educazione al riparo dalla società sono angusti, ammesso che esistano. L'educazione è come l'arte: per quanto rivoluzionaria non può sottrarsi alla complicità con il dominio che le fornisce i materiali per la sua azione: e come l'arte, essa è tanto più rivoluzionaria quanto più assume questo dato in tutta la sua forza e la sua onestà. Dipingere *Guernica* significa non essere sulle barricate e non avere fatto nulla per salvare *Guernica*; la piena consapevolezza di questo fatto fa di *Guernica* un'opera rivoluzionaria. L'educazione è tutta intrisa di società: di *questa* società. E in un contesto sociale caratterizzato dal potere, l'educazione è una relazione di potere. Una relazione di potere viziata dal suo appartenere a un contesto malato, al contesto di un tardo capitalismo che permea di sé tutte le relazioni umane (Mantegazza, 2018: 28).

Michel e Ferrer agivano in un contesto in cui una grossa fetta della società lottava per un cambiamento radicale ed essi stessi erano coinvolti in quella lotta. Con questo non voglio affermare che non sia affatto possibile cambiare il contesto sociale in cui viviamo, ma che dovremmo avere ben chiari i mezzi e i fini.

Inoltre, la decisione di frequentare una scuola libertaria non dipende certo da una libera scelta dei bambini, sono sempre e comunque i genitori a decidere per loro.

Si potrebbe pensare, allora, di trarre alcune pratiche dall'educazione libertaria e introdurle nell'educazione pubblica? Anche su questo punto emergono dubbi sulla possibilità di una banalizzazione dei principi radicali da cui parte l'educazione libertaria, così come afferma Spring (1981: 157) quando scrive che

> Le sperimentazioni pedagogiche libertarie tendono a essere continuamente banalizzate; le tecniche di Paulo Freire sono state adottate dai *Peace Corps* e i metodi propri ad una scuola libera come Summerhill vengono introdotti nella scuola pubblica senza nessuna connessione con la loro implicita ideologia radicale di fondo. Quanto inizia come movimento radicale, viene rapidamente assorbito dal sistema esistente; si utilizzano nuove tecniche, ma solo per conseguire i vecchi obiettivi del controllo e della disciplina.

Il problema è che lo stato tutto fagocita e tutto restituisce masticato, digerito e svuotato delle potenzialità originarie, trasformato a sua immagine e adattato ai suoi scopi. Anche per questo non convince quanto propone Mantegazza (2018: 33) a proposito di contaminare le varie pratiche, portando progetti libertari nelle scuole pubbliche, creando uno scambio e un'apertura tra i due modi di intendere l'educazione. Il timore è che i fini dell'istituzione scolastica tradizionale prevalgano ancora una volta su quelli dell'educazione libertaria, se non ci si impegna per un cambiamento dei rapporti di potere nella società.

Ma ritorniamo per un momento alle prospettive dei padri dell'anarchismo e ai due esempi di pratiche pedagogiche analizzate nel contributo.

Se per Stirner l'educazione è tutt'altro dalla scuola, nel cui contesto rappresenta un falso principio; se per Godwin è proprio l'educazione rinvenuta nella sua essenza che conduce alla naturale dissoluzione dello stato; se per Bakunin educare è un processo di autodeterminazione delle masse; se Michel e Ferrer provarono a mettere in pratica i principi dell'educazione libertaria in un contesto rivoluzionario, forse ci dovremmo chiedere, come è possibile attuare un cambiamento radicale nell'educazione se non si prova a estirpare l'autoritarismo dalla stessa società di cui l'educazione è parte integrante?

Bibliografia

Bakunin, M. (1869/1985), "Qualche parola ai miei giovani fratelli in Russia", in *Opere complete*, Vol. VI, Catania: Edizioni Anarchismo, pp. 24-29.

Id. (1870/1985), "La scienza e la questione vitale della rivoluzione", in *Opere complete*, Vol. VI, Catania: Edizioni Anarchismo, pp. 48-81.

Id. (1871/1976), "L'internazionale e Mazzini", in *Opere complete*, vol. I, Catania: Edizioni Anarchismo, pp. 38-98.

Id. (1872/1977), "Ai compagni della federazione del Giura", in *Opere complete*, Vol. III, Catania: Edizioni Anarchismo, pp. 21-117.

Bantman, C. (2017), "Louise Michel's London years: A political reassessment (1890–1905)", in *Women's History Review*, vol. 26, n.6, pp. 994-1012.

Cambi, F. (2000), *Storia della pedagogia*, Roma-Bari: Laterza.

Codello, F. (2005), *La buona educazione*, Milano: FrancoAngeli.

Id. (a cura di) (2016), "Scuole pubbliche non statali e…", in *A rivista anarchica*, vol. 46, n. 409, pp. 119-154.

Ferrer, F. (1980), *La Scuola Moderna*, Carrara: Edizioni La Baronata.
Fotopoulos, T. (2012), "From (Mis) Education to *Paideia*", in *Critical pedagogy in the new dark ages: challenges and possibilities*, vol. 422, pp. 81-119.
Godwin, W. (1978), *Indagine sulla giustizia politica*, Torino: ciclostilato in proprio.
Id. (1997), *Eutanasia dello Stato*, Milano: Elèutera.
Holohan, K.J. (2019), "Anarchist Ethics as a Foundation for Educational Alternatives", in *Educational Studies*, pp. 1-17.
Mantegazza, R. (2017), "Educazione e anarchismo", in *A rivista anarchica*, vol. 47, n. 413, p. 101.
Id. (2018), "La scuola dei borghesi si abbatte, non si cambia (o no?)", in A. Papi (a cura di), *Educazione e libertà. Atti del convegno di Castel Bolognese (22 ottobre 2017)*, Ragusa: La Fiaccola, pp. 27-33.
Michel, L. (1886), *Mémoires de Louise Michel écrits par elle-même*: Bibebook.com, www.bibebook.com/files/ebook/libre/V2/michel_louise_-_memoires_de_louise_michel_ecrits_par_elle-meme.pdf, consultato il 10/07/2019.
Ead. (1969), *La Comune*, Roma: Editori Riuniti.
Planche, F. (1948/2016), *La vita ardente e intrepida di Luisa Michel "la vergine rossa"*: www.liberliber.it, www.liberliber.it/online/autori/autori-p/fernand-planche/la-vita-ardente-e-intrepida-di-luisa-michel-la-vergine-rossa/, consultato il 10/07/2019.
Ronchey, S. (2019), "Perché siamo tornati analfabeti", in *la Repubblica*, vol. 44, n. 164, pp. 36-37.
Spring, J. (1981), *L'educazione libertaria*, Milano: Edizioni Antistato.
Spoto, S. (2015), "Teaching against Hierarchies: an Anarchist Approach", in *Journal of Feminist Scholarship 7/8* (Fall 2014/Spring 2015), pp. 78-92.
Stirner, M. (1982), *Il falso principio della nostra educazione*, Catania: Edizioni Anarchismo.
Id. (1986), *L'Unico e la sua proprietà*, Milano: Adelphi Edizioni.
Suissa, J. (2010), *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective*, Oakland: PM Press.
Tomasi, T. (1973), *Ideologie libertarie e formazione umana*, Firenze: La Nuova Italia.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2019
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)